



Les Documents de Travail de l'IREDU

Working Papers

Institut de Recherche sur l'Education

Sociologie et Economie de l'Education

Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

**Les compétences sociales :
Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école
primaire ?**

Sophie Morlaix

Janvier 2015

DT 2015/2



Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex

Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79

iredu@u-bourgogne.fr- <http://iredu.u-bourgogne.fr>

Les Documents de travail de l'IREDU n'engagent que leurs auteurs. L'objet de leur diffusion est de stimuler le débat et d'appeler commentaires et critiques. Ils peuvent ensuite donner lieu à des publications dans des revues scientifiques.

Working Papers do not reflect the position of IREDU but only their author's views.

Les compétences sociales :

Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?

Sophie Morlaix- IREDU

Résumé :

Ce projet de recherche vise à proposer une mesure et une définition a posteriori de compétences dites sociales à l'école primaire, et à montrer l'intérêt de la prise en compte de ces compétences transversales aux apprentissages dans l'explication des différences de réussite entre élèves. Il repose sur une approche pluridisciplinaire, permettant d'affiner les outils aussi bien conceptuels que méthodologiques servant à définir et à opérationnaliser les compétences sociales. En ce sens il mobilise des concepts ou des méthodologies empruntés à des disciplines variées (économie, sociologie, psychologie), mais dont la préoccupation commune repose sur une meilleure compréhension de la variabilité des acquisitions scolaires. Ce projet se décomposera en plusieurs points : il permettra dans un premier temps d'établir une typologie de ces compétences sociales, il proposera par la suite une mesure empirique de ces différents types de compétences sociales par des modèles économétriques appropriés, et s'attachera dans une dernière étape à mesurer leur impact sur la réussite scolaire en fin d'école primaire

Mots clés : Compétences sociales – Caractéristiques individuelles – Réussite scolaire – Modèles structuraux – LISREL

Social skills:

What contributions in understanding the differences in success at primary school?

Abstract :

This research aims at putting forward a measure and an identification of social competences in primary level, and to show the interest of the taking into account of these cross competences in the learning and in the achievement. It based on multidisciplinary approach. It allows refining the tools as well conceptual as methodological being used to define and to measure social competences. To this extent, it will draw close connections between the work of scholars in areas beyond the strict sphere of educational research, including educational psychology, economics and the sociology of education with the common concern for reaching a better comprehension in the variability of school acquisitions. This project will break up into several stages: in the first time, it will allow to establish a typology of these social competences, in the second time, it will allow an empirical measurement of these various types of social competences by econometric models, and in the last time, it will attach to measure their impact on academic success when achieving primary school.

Keywords : Social skills – Individual characteristics – School achievement – Structural models – LISREL.

Les compétences sociales :

Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?

L'objet de cette recherche porte sur le lien pouvant exister entre la possession de compétences sociales par les élèves à l'école primaire et la réussite scolaire. Après avoir défini ce que recouvre le terme de compétences sociales, nous cherchons à identifier par une méthode empirique ces compétences sociales et à isoler le lien de causalité que chacune d'entre elle peut entretenir avec la réussite scolaire à l'école primaire.

Compétences sociales et réussite scolaire

Les compétences sociales, de quoi parle-t-on ?

L'introduction en 2005 par le parlement français d'un concept de socle commun de connaissances et de compétences témoigne d'une nouvelle volonté de réfléchir aux apprentissages des élèves en termes de compétences. Pourtant la définition même de la compétence reste difficile à énoncer, cette notion paraissant si complexe à définir, qu'elle « *fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle* » (Crahay, 2006). Pour le Haut Conseil en Education (2006), les compétences sont définies comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Cette typologie renvoie à trois types de compétences (Stroobants, 1998, Paul et Suleman, 2005) : les compétences scolaires (ou savoirs cognitifs), les compétences techniques, méthodologiques (ou savoir-faire), et enfin les compétences comportementales (ou savoir-être). Ces dernières sont souvent appréhendées comme des compétences non cognitives, qui renvoient à une norme sociale qu'il faut acquérir pour pouvoir rentrer dans les apprentissages. Elles s'apparentent de ce fait à ce que certains auteurs (Filisetti, 2009) appellent des compétences sociales, et peuvent se rapporter aux « non cognitive skills » ou « soft skills » fréquemment évoquées dans la littérature anglo-saxonne (Heckman et Kautz, 2012 ; Borghans, Meijers, ter Weel, 2008).

Ces soft skills seraient transversales aux apprentissages comme nous le rappellent Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) et au sens où Rey l'entend (1998), à savoir qu'elles constitueraient des savoir faire ou dispositions à développer chez les élèves et qui seraient communes à plusieurs disciplines ou non spécifiques. Ainsi, la compétence transversale se

rapporterait davantage à un savoir-faire ou un savoir-être, et moins à un savoir théorique ; « *ce sont ces façons de faire et d'être, qui, inaperçues de ceux-là mêmes qui les détiennent, préparent au jeu scolaire, et dont parle Bourdieu sous le nom d'habitus* » (Rey, 1998). Leur possession conditionnerait l'accès aux disciplines scolaires sans être le produit d'aucune autre.

Les compétences transversales seraient plus volontiers apparentées soit à des savoirs méthodologiques (savoir-faire que l'on peut transférer d'une activité à l'autre), soit à des savoirs comportementaux (savoir-être liés à l'estime de soi ou au comportement adéquat adopté pour résoudre un problème ou aborder une situation). Cette hypothèse semble être retenue par les directives ministérielles de 2002¹, qui reconnaissent d'ailleurs officiellement l'attribut de transversalité pour certaines compétences particulières. Parmi celles-ci, nous retrouvons la maîtrise du langage et de la langue française assimilables à des savoirs méthodologiques et de façon plus générale aux savoir-faire, et l'éducation civique, second groupe de compétences transversales, permettant de développer notamment des comportements appropriés à la vie en collectivité, et qui se rapportent, de fait, plus aux savoir-être ou à des compétences sociales. Parmi les compétences transversales développées par les élèves en situation de réussite, les compétences sociales constituent certainement un élément intéressant pour expliquer les résultats de ces élèves.

En France, l'école s'est jusqu'à présent, peu intéressée à ces compétences sociales, pour lesquelles tant les connaissances sur le concept que sur son évaluation manquent, ces compétences sociales étant laissées à l'apanage de la sphère familiale, comme le confirment les travaux de plusieurs sociologues (Lahire, 1995 ; Terrail, 1997 ; Singly, 2010). Aussi, pour la plupart des enseignants, ces compétences sociales ou comportementales contenues aujourd'hui dans les programmes scolaires constituent une préoccupation un peu lointaine, voire secondaire, même si le socle commun instaure dorénavant la mesure de compétences sociales et civiques d'une part, des compétences d'autonomie et d'initiative d'autre part. L'apparition de la notion de compétences sociales dans le socle commun témoigne du rapport étroit que ces dernières semblent entretenir avec la réussite scolaire, comme le confirment un certain nombre de recherches (Rayou, 1999 ; Goodman and Gregg, 2010). Leconte-Beauport (1995) montre l'intérêt de la transmission de ces savoir-être ou ces comportements, notamment en termes d'efficacité de l'apprentissage. Les conclusions de Rayou estiment ainsi

que les compétences sociales des enfants et des jeunes sont susceptibles d'agir sur la transmission et sur la nature même des savoirs scolaires.

Quels effets des compétences sociales sur la réussite des individus ?

Selon d'autres résultats de recherches (Danner, Le Bastard-Landrier et Morlaix, 2005) et de la littérature déjà très fournie sur le sujet, les élèves les plus faibles développeraient principalement des compétences disciplinaires, n'étant en mesure d'évoquer les apprentissages qu'en référence à la situation où ils ont été acquis ou mis en œuvre. À l'inverse, les bons élèves développeraient, outre les compétences disciplinaires, des compétences transversales. En effet, en prenant leurs distances par rapport au contexte d'exercice, ils font preuve d'une plus grande capacité d'objectivation, transfèrent les notions apprises à d'autres domaines d'apprentissage et font le parallèle avec d'autres situations qu'ils ont rencontrées (Bautier et Rochex, 1997).

En plus de jouer sur les acquisitions des élèves, les travaux récents d'économistes de l'éducation (Bowles, Gintis et Osborne, 2001 ; Dunifon, Duncan, et Brooks-Gunn, 2001 ; Heckman et Rubinstein, 2001) mettent en évidence l'importance des compétences sociales à plus long terme. Sur le marché du travail notamment, les auteurs laissent entrevoir le développement d'une théorie comportementale des déterminants des salaires. Dans celle-ci, la productivité est déterminée, non seulement par les compétences scolaires, mais aussi par un ensemble de compétences mises en évidence en psychologie et se rapportant aux savoir-être, aux comportements : aux effets de l'éducation sur les revenus individuels liés aux savoirs s'ajoutent d'autres effets quantitativement aussi importants liés à d'autres types de compétences (Heckman et al, 2006). Les traits psychologiques (aptitudes cognitives) et comportementaux (compétences sociales) d'un individu affecteraient sa productivité. Et les employeurs accorderaient une place de plus en plus importante à ces derniers lors du recrutement d'une personne. Ces compétences sociales constitueraient une sorte de capital culturel dans le milieu éducatif et professionnel, complémentaire des savoirs théoriques, ou savoir-faire. Baudelot et Leclercq (2005) établissent la distinction entre la notion de capital humain, développée initialement par Becker, qui renvoie, dans une certaine mesure, aux savoirs cognitifs, et celle de capital culturel développée par Bourdieu qui s'apparente, en partie à des savoir-être : « *Les deux recourent à la métaphore de capital pour désigner les effets produits sur un individu par un processus d'éducation. Les concepts de « capital*

humain » et de « capital culturel » ne se confondent ni se superposent. Ils diffèrent d'abord par leur contenu : la dimension éducative du capital humain se limite à des compétences professionnelles et des savoirs cognitifs relativement objectivables tandis que le capital culturel est en grande partie constitué de dispositions, postures, et plus généralement d'habitus susceptibles d'engendrer des conduites adaptées à de nouveaux contextes ».

Les compétences sociales expliquent-elles la réussite à l'école primaire?

L'objet de la recherche¹ présentée ici porte sur le lien pouvant exister entre la possession de compétences sociales par les élèves à l'école primaire et la réussite scolaire. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressés à des élèves en fin de primaire (classes de CM2) en distinguant chez ces élèves deux types de compétences sociales : les compétences sociales intra individuelles (comportements vis-à-vis de soi) et les compétences sociales interindividuelles (comportements vis-à-vis des autres). Ainsi, seront pris en compte à la fois des savoir-être internes à l'élève (compétences sociales intra-individuelles : comportements vis-à-vis de soi : ténacité, curiosité, autonomie, motivation, estime de soi ...) et des savoir être externes (compétences sociales interindividuelles : comportements vis-à-vis des autres : respect des règles de communication, de politesse, respect des règles de vie en communauté) ou se révélant dans l'interaction avec autrui.

Cette recherche vise à affiner les outils aussi bien conceptuels que méthodologiques servant à opérationnaliser et à identifier les compétences sociales, ceci dans une perspective pluridisciplinaire. Elle répond en ce sens à un vide correspondant à la mesure des compétences sociales, comme en témoignent un certain nombre de travaux économiques, sociologiques ou psychologiques qui mettent à jour l'importance des compétences non cognitives dans les déterminants de la réussite scolaire ou des parcours de vie (insertion sociale, professionnelle, détermination des salaires) et qui buttent sur un problème de mesure et de définition (Heckman et Kautz, 2012 ; Borghans et al 2008). L'une des principales originalités de cette recherche tient à la nature de la méthodologie utilisée pour mettre à jour ces compétences sociales, reposant sur des modèles en variables latentes qui supposent une définition a posteriori de la compétence à partir d'indicateurs existants.

¹ Les données sont issues d'une recherche menée par Léopoldine Bauchet (2012), sous la direction scientifique de Sophie Morlaix.

La recherche a visé à établir un lien entre les deux types de compétences, intra-individuelles versus interindividuelles et la réussite scolaire. Pour cela, un échantillon de 245 élèves, appartenant à une dizaine de classes de CM2 a été constitué sur la Côte d'Or. Plusieurs questionnaires leur ont été administrés. Plus particulièrement :

- un questionnaire disciplinaire, permettant d'évaluer le niveau scolaire de l'élève, à l'aide de tests regroupant des questions de français et de mathématiques. Une dizaine d'exercices a été proposée aux élèves de CM2, portant sur les compétences les plus prédictives de la réussite scolaire (Morlaix, 2009). Ainsi, en français, les exercices ont porté sur les règles d'orthographe, et la production d'écrits, et la recherche d'information dans un texte. Pour les mathématiques, les activités proposées portaient sur le calcul mental, la numération et la prise de conscience de la symétrie. Ces questions inspirées d'exercice de CM2 relèvent toutes des programmes officiels. Deux scores sur 20 sont établis : un en français, l'autre en mathématiques.
- un questionnaire sur les compétences sociales, permettant d'appréhender les différentes sortes de compétences sociales a également été proposé aux élèves. Ce questionnaire sur les compétences sociales a été entièrement élaboré pour les besoins de cette recherche, aucun questionnaire de ce type n'existant dans la littérature scientifique. Une liste (certainement non exhaustive) de compétences sociales, obtenues à partir d'une dizaine d'entretiens exploratoires, a été établie. Elle comporte d'une part les compétences sociales préconisées par le socle commun mais également celles attendues par les enseignants de CM2. La liste retenue est la suivante :

Tableau 1 : Compétences sociales déterminées par les entretiens exploratoires et par les exigences du socle commun de connaissances et de compétences

CATEGORIES	COMPETENCES SOCIALES
RESPECT DES REGLES DE POLITESSE	<ul style="list-style-type: none"> - dire bonjour/au revoir - dire s'il vous plaît/merci - être ponctuel(le) - être poli(e) - <i>ne pas faire quelque chose en classe sans y avoir été invité (aller aux toilettes, se lever.)</i>
RESPECT DES REGLES DE VIE EN COMMUNAUTE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ne pas frapper ses camarades (capacités relationnelles)</i> - <i>ne pas insulter ses camarades ou s'en moquer (capacités relationnelles)</i> - <i>se taire pendant la leçon</i> - <i>ne pas parler au maître comme à ses camarades</i> - <i>faire ce que le maître dit de faire (devoirs, actions, partir pour la récré/la fin de l'école)</i> - <i>ne pas répondre au maître (ne pas être impertinent)</i>
RESPECT DES REGLES HABITUELLES DE LA COMMUNICATION (DEBAT/SALLE DE CLASSE)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ne pas couper la parole</i> - <i>lever la main pour prendre la parole</i> - <i>laisser la personne qui parle finir sa phrase</i> - <i>ne pas faire de bruit ou autre chose pendant qu'une personne parle</i> - <i>attendre que le maître/la maîtresse donne la parole</i> - <i>pouvoir donner des arguments pour convaincre sans s'énerver (sens de la négociation, diplomatie)</i>
QUALITES COMPORTEMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - être curieux, poser des questions - <i>ne pas abandonner lorsque l'on ne comprend pas quelque chose (ténacité)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - aider ses camarades s'ils sont en difficulté (capacités relationnelles) - <i>être autonome, ne pas poser des questions sans arrêt au maître (compréhension)</i> - avoir un cahier/classeur bien tenu, ne pas oublier ses livres à l'école (sens de l'organisation) - faire ses devoirs - <i>arriver à travailler en équipe, pouvoir produire une réponse à une question en travaillant à plusieurs</i> - <i>être «fair play» (en sport, au quotidien, ne pas se moquer des autres)</i>
QUALITES PERSONNELLES (NON SCOLAIRES) QUE L'ECOLE COMME LE MILIEU FAMILIAL PEUVENT DEVELOPPER	<ul style="list-style-type: none"> - avoir des idées pour créer quelque chose (dessin, activité artistique) (créativité) - pouvoir expliquer quelque chose aux autres (facilité d'élocution) - <i>capacités à pouvoir se placer parmi les autres</i> - <i>pour les garçons : respecter les filles et inversement (égalité)</i>
<p>Compétences sociales déterminées grâce aux entretiens exploratoires</p> <p><i>Compétences sociales à acquérir en instruction civique et morale en fin de cycle 3 dans le</i></p> <p><i>Socle commun de compétences et de connaissances (MEN)</i></p>	

Le score obtenu pour les compétences sociales est établi sur une échelle de 0 à 26.

- Enfin, un questionnaire sur les caractéristiques personnelles des élèves a été administré, afin de recueillir un certain nombre d'informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, profession des parents ...), sur les règles mises en place dans la famille (temps passé devant la télévision, communication ...), sur leurs loisirs (usage des TIC, visites culturelles, fréquentation de la bibliothèque ...).

Les données ont été collectées dans chacune des classes au cours de séances d'une heure dédiée à cette recherche (une demi-heure pour le questionnaire disciplinaire, une demi-heure pour les questionnaires sur les compétences sociales et les caractéristiques personnelles). Les

données ont été entièrement anonymisées, qu'il s'agisse des noms des élèves, des noms des enseignants ou de ceux des écoles ayant accepté de participer.

Identification des compétences sociales exerçant un impact significatif sur la réussite scolaire

Premiers résultats descriptifs

L'échantillon est composé de 54% de garçons, 46% de filles, ces élèves n'ont, pour la plupart, jamais redoublé (7 sur 245), et sont scolarisés, pour les trois quarts, en zone urbaine. Concernant l'origine sociale des élèves, les réponses sont à considérer avec précaution, car reposant sur les déclarations des élèves. Seules cinq catégories ont été distinguées : cadre, employée, ouvrier, autre, ne sait pas. Les catégories « père employé » et « mère employée » dominent avec respectivement 42% et 58 % des réponses des élèves.

Par rapport aux règles familiales, les élèves considèrent que leurs parents ne sont « globalement pas du tout sévères », à près de 50%. Les élèves ont plutôt une bonne communication avec leurs parents, puisque seulement un tiers ne communique pas ou peu avec ses parents (raconter sa journée, parler de ses amis, de ses soucis). Les loisirs sont largement répandus et 80% des élèves pratiquent une activité extra-scolaire. La moitié va souvent à la bibliothèque, environ 20% au musée. Environ la moitié d'entre eux regardent la télévision entre une et deux heures par jour, 19% la regardant plus de deux heures. La proportion d'élèves jouant plus de deux heures aux jeux vidéo est la même (19,2%).

Les élèves de l'échantillon se sentent plutôt bien dans leur environnement scolaire, 93% s'entendent bien avec leurs pairs, 86% pensent être appréciés.

Quelle part des compétences sociales dans les facteurs explicatifs de la réussite en fin d'année?

Nous avons cherché à connaître l'effet des compétences sociales sur la réussite en CM2. Pour cela, un modèle statistique a été élaboré, dans lequel la variable à expliquer est le score obtenu par les élèves au test disciplinaire, les variables explicatives étant constituées des compétences sociales isolées dans cette recherche (tableau 1). Les résultats permettent de

mettre en évidence l'effet brut des compétences sociales sur la réussite. Dans un souci de lisibilité, les compétences sociales qui n'exercent pas d'effet significatif sur la réussite au test disciplinaire ne sont pas mentionnées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Effet brut des compétences sociales sur la note obtenue au test disciplinaire

Modèle	Coefficients	t de Student	Significativité
Variables actives	A		
(Constante)	15,624	11,649	***
Ne pas toujours demander la permission	2,202	2,765	***
Violence verbale envers les pairs	1,838	2,064	**
Couper la parole à ses camarades	-1,273	-2,070	**
Incapacité à argumenter sans s'énervier	,929	1,850	*
Ne pas reconnaître l'égalité filles/garçons	-1,002	-1,883	*
Ne pas toujours aider les amis en difficulté	-1,684	-2,351	**
Ne pas être gêné par l'oubli de ses affaires d'école	-1,690	-1,992	**
Ne pas aimer travailler en groupe	1,140	1,781	*
Ne pas être « fair play »	-1,113	-2,239	**
Incapacité à réexpliquer ce qui a été dit aux autres	-,985	-1,811	*
Incapacité à se situer par rapport aux autres	-1,530	-2,787	***
Auto-évaluation des élèves sur 20	,263	3,430	***
a. Variable dépendante : Niveau scolaire de l'élève			
R² = 29,5%			
NB : ns = non significatif, * significatif au seuil de 10%, ** significatif au seuil de 5% et *** significatif au seuil de 1%.			

Les compétences sociales prises en compte dans ce modèle expliquent à elles seules environ 30% (29,5) de la variabilité du score de l'élève au questionnaire disciplinaire. Ainsi, certaines compétences sociales jouent positivement et significativement sur le score. La nature de ces compétences peut, à première lecture, dérouter puisqu'il s'agit par exemple de compétences se

rapportant aux items suivants : « ne pas toujours demander la permission », ou « violence verbale entre les pairs », « ne pas aimer travailler en groupe » ... Cependant, ces items renvoient peut-être à une certaine forme d'autonomie de l'élève. De façon contraire, certaines compétences sociales influent négativement sur le score (« couper la parole », « ne pas aider les amis en difficulté », « être incapable de se situer par rapport aux autres » ...). Ces résultats sont plus compréhensibles implicitement. Cependant l'effet des compétences sociales est appréhendé dans ce premier modèle, indépendamment des caractéristiques individuelles des élèves, et il est fort probable que les compétences sociales développées par les élèves soient liées en partie à leurs caractéristiques personnelles. C'est pourquoi, un second modèle de régression linéaire a été élaboré. Outre les compétences sociales prises en compte précédemment, il inclut les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, PCS du père et PCS de la mère), ceci dans le but de raisonner à « caractéristiques sociodémographiques identiques ».

Tableau 3 : Effets des caractéristiques sociodémographiques et des compétences sociales sur la note obtenue au questionnaire disciplinaire.

Variables actives	Coefficients	t de Student	Significativité
	A		
(Constante)	25,942	5,725	***
Être un garçon	-,115	-,238	ns
Age de l'élève	-,749	-1,827	*
La mère n'est pas cadre	-1,285	-2,194	**
Le père n'est pas cadre	-,988	-1,692	*
Ne pas demander la permission	2,133	2,736	***
Violence verbale envers les pairs	1,672	1,892	*
Couper la parole à ses camarades	-1,125	-1,864	*
Couper la parole aux adultes	-1,146	-1,304	ns
Incapacité à argumenter sans s'énervier	,787	1,597	ns
Ne pas reconnaître l'égalité filles/garçons	-,984	-1,895	*
Ne pas toujours aider les amis en difficulté	-1,598	-2,271	**

Ne pas être gêné par l'oubli de ses affaires d'école	-1,312	-1,568	ns
Ne pas aimer travailler en groupe	1,181	1,877	*
Ne pas être « fair play »	-1,077	-2,212	**
Incapacité à réexpliquer ce qui a été dit aux autres	-,864	-1,621	*
Incapacité à se situer par rapport aux autres	-1,324	-2,433	**
Auto-évaluation des élèves sur 20	,211	2,733	***
a. Variable dépendante : Niveau scolaire de l'élève R² = 33,8%			

Les caractéristiques individuelles des élèves expliquent à elles seules environ 13,2% de la variance des scores obtenus au test disciplinaire. Si ces dernières étaient indépendantes des compétences sociales développées par les élèves, la part de variance du modèle présenté dans le tableau ci-dessus s'élèverait à environ 43%. Or les résultats consignés dans le tableau prouvent, par un R² s'élevant à 33,8% que compétences sociales et caractéristiques des élèves sont liées. Certaines compétences sociales qui avaient un effet brut significatif, perdent leur effet lorsque l'on contrôle les caractéristiques sociodémographiques (« couper la parole aux adultes », « incapacité à argumenter sans s'énervier »), ces dernières « absorbant » l'effet de ces compétences sociales sur la réussite. Ainsi, les compétences sociales développées par les élèves seraient dépendantes de leurs caractéristiques sociodémographiques et personnelles. C'est à ce lien plus particulier que nous nous sommes intéressés dans la suite de l'analyse.

Caractéristiques personnelles des élèves et développement de compétences sociales

Un score global a été élaboré pour les compétences sociales. Ce score peut varier de 0 à 26. La moyenne obtenue sur l'échantillon (N=245) à ce score est de 19,58, l'écart type à 3,91. Dans l'ensemble, les élèves de l'échantillon présentent donc un score en compétences sociales relativement élevé. Nous avons cherché à savoir quelles caractéristiques personnelles pouvaient influencer sur la variabilité des scores observés en compétences sociales.

Tableau 4 : Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur l'acquisition de compétences sociales

Variables actives	Coefficients	t de Student	Significativité
	A		
1 (Constante)	20,651	18,058	***
L'avis de l'enseignant est « faible » ou « moyen »	-2,988	-5,599	***
Être dans une école en zone rurale	,877	1,960	**
Être un garçon	-,653	-1,506	Ns
Aller au musée rarement	-1,074	-2,144	**
Regarder la télévision moins de deux heures par jour	,981	1,614	**
Mauvaises relations avec les pairs	-1,248	-1,551	Ns
Mal-être dans l'école en général	-2,540	-3,609	***
Manque de communication dans la famille	-1,106	-2,337	**
Ne pas jouer aux jeux vidéo	-1,573	-1,917	**
Jouer aux jeux vidéo moins d'une heure par jour	1,213	2,408	**
Jouer aux jeux vidéo moins de deux heures par jour	2,690	4,260	***
a. Variable dépendante : Score au questionnaire « compétences sociales »			
R² = 39,7%			

Les caractéristiques personnelles prises en compte dans le modèle expliquent à hauteur de 39,7% la variabilité des scores des élèves au test portant sur les compétences sociales. Parmi les caractéristiques scolaires, le fait d'être classé comme « faible ou moyen » par l'enseignant a un effet négatif et très significatif (au seuil de 1%) sur le score au test « compétences sociales ». En effet, ces élèves ont presque 3 points de moins que les autres classés comme « forts ». En outre, la localisation de l'école (zone urbaine ou rurale) influe également significativement (au seuil de 5%) sur le score en compétences sociales : les élèves scolarisés

dans des écoles situées en zone rurale obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, 0,9 point de plus sur le score en compétences sociales comparés à ceux scolarisés en zone urbaine.

Les loisirs pratiqués par les élèves en dehors de l'école influent également sur le développement des compétences sociales : les faits d'aller au musée régulièrement, ou de regarder la télévision moins de deux heures par jour, ou de jouer aux jeux vidéo moins de deux heures par jour, par exemple, sont des variables qui jouent positivement sur le score en compétences sociales. De même la communication au sein de la famille est un facteur qui influence positivement le score.

Nous avons souhaité expliquer plus finement la réussite par la possession de ces différentes compétences sociales en distinguant d'une part les compétences sociales intra-individuelles, d'autre part les compétences sociales interindividuelles.

Identification des deux groupes de compétences sociales (intra-individuelles versus interindividuelles) et effet sur la réussite scolaire

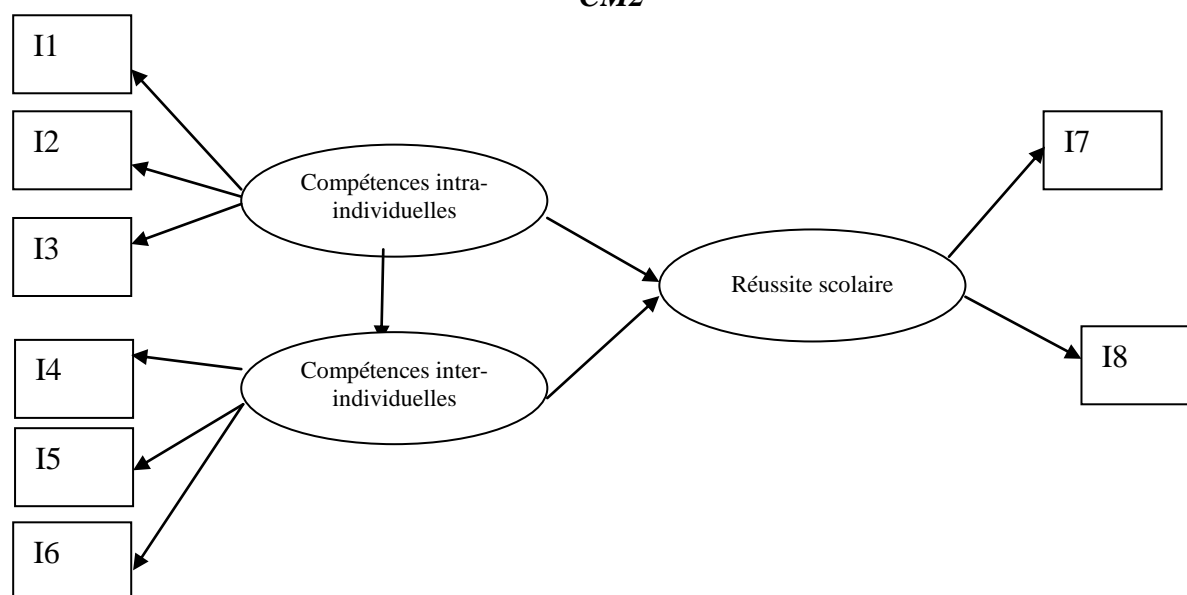
Une typologie de ces deux types de compétences sociales intra-individuelles versus interindividuelles (tableau 5) a été établie *a priori*. Les compétences sociales intra-individuelles renvoient à des qualités comportementales acquises : curiosité, ténacité, empathie, ... ou à des qualités personnelles : créativité, estime de soi, facilité d'élocution; Les compétences sociales interindividuelles se rapportent pour leur part aux différentes modalités des relations avec les autres (respect des règles de politesse, des règles de vie en communauté et des autres, des règles de communication, relations avec les pairs, les enseignants ...).

Tableau 5: Typologie a priori des compétences sociales susceptibles d'influer sur la réussite scolaire en primaire:

COMPETENCE S SOCIALES	INTRA-INDIVIDUELLES (vis-à-vis de soi)	<ul style="list-style-type: none"> *curiosité (poser des questions) *ténacité (ne pas abandonner une tâche) *autonomie, initiative * auto-évaluation *confiance en soi *estime de soi
	INTER-INDIVIDUELLES (vis-à-vis des autres : enseignants, adultes, groupe de pairs)	<ul style="list-style-type: none"> *règles de base (bonjour/au revoir, s'il vous plaît, merci, s'excuser à bon escient) *écoute attentive des autres (pairs, enseignants) *argumentation * diplomatie *respect des autres (verbalement et physiquement) *différenciation entre les relations à l'adulte et celles aux pairs *respect des consignes (pour se déplacer, s'exprimer) *empathie (aide aux autres)

A partir de cette typologie des compétences sociales, nous avons cherché, d'une part à identifier les compétences intra et interindividuelles et à isoler leur effet respectif sur la réussite scolaire. Un modèle théorique a été élaboré, il se présentait sous la forme suivante :

Graphique 1 : Modèle théorique postulé entre les compétences sociales et la réussite en CM2



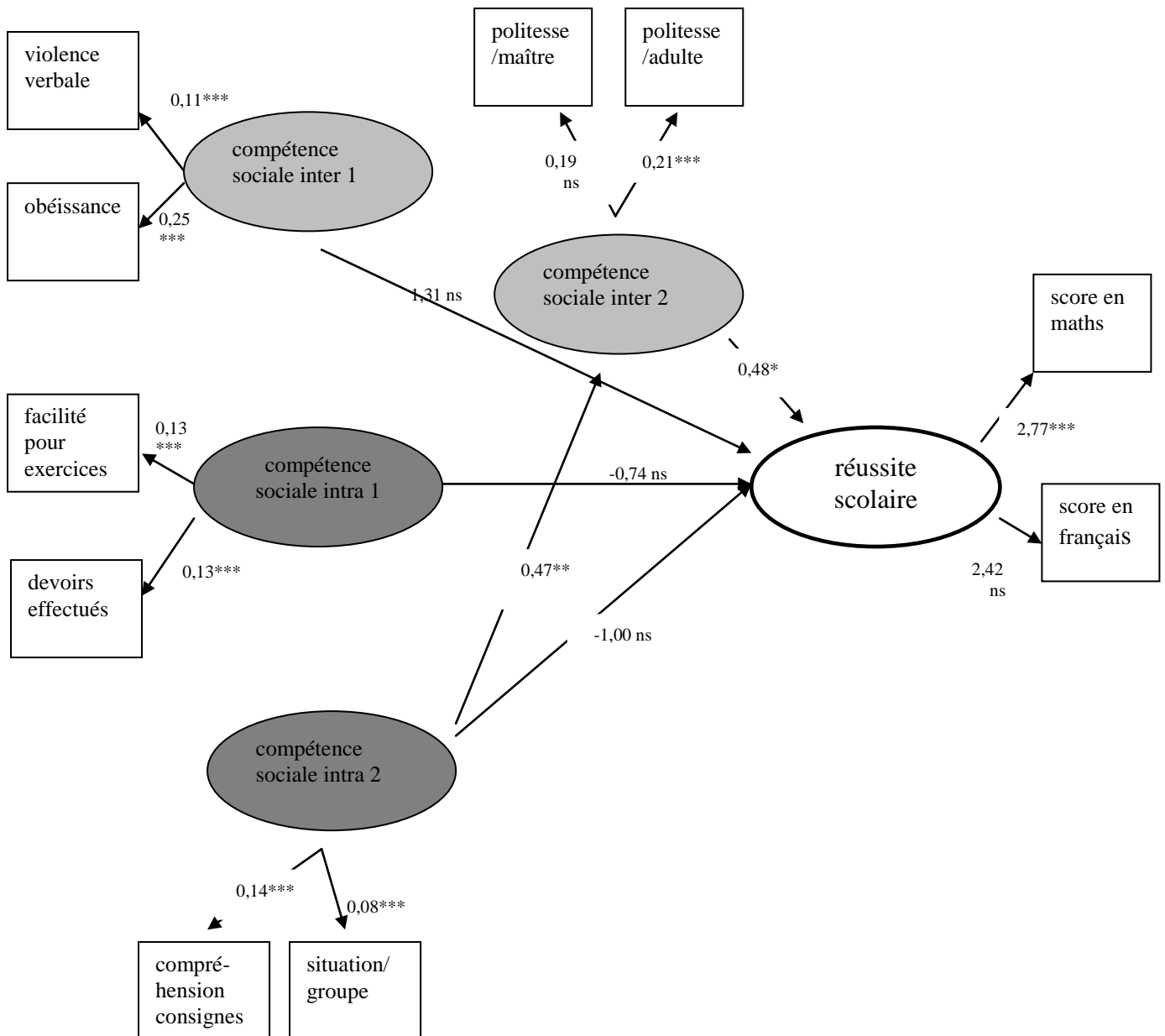
Plusieurs hypothèses sont posées dans ce modèle théorique :

- * la première porte sur l'identification de variables latentes. En effet, les compétences sociales n'étant pas directement observables, elles sont appréhendées à travers une série d'indicateurs objectifs (indicateurs I1 à I6). Elles constituent dans ce modèle des variables exogènes explicatives de la réussite. Cette dernière est également apparentée à une variable latente pour laquelle nous disposons d'indicateurs (I7, I8) de façon à mieux appréhender le niveau de l'élève.

- * la seconde hypothèse porte sur la relation qui unit variables explicatives et variable expliquée; il est ainsi postulé que les compétences sociales intra-individuelles au même titre que les compétences sociales interindividuelles exercent un effet sur la réussite des élèves.

- * Enfin, la troisième hypothèse porte sur les relations entre compétences sociales. Est postulé dans le modèle le fait que les compétences intra-individuelles influeraient sur les compétences interindividuelles, cette hypothèse tenant au fait que les élèves qui développent des comportements vis-à-vis d'eux positifs auraient plus de facilité dans leur relation avec autrui (pairs, enseignants, parents, ...). Ainsi les variables se rapportant aux compétences sociales interindividuelles sont considérées à la fois comme exogènes étant explicatives de la réussite, et endogènes, étant elles-mêmes expliquées par les variables se rapportant aux compétences sociales intra-individuelles. Cette configuration, est envisageable en mobilisant des modèles structurels. Ces modèles ont été élaborés et testés grâce au logiciel LISREL qui permet d'une part d'identifier des variables latentes et d'élaborer, d'autre part, le modèle structurel de l'analyse. Les résultats sont schématisés dans le graphique 2.

Graphique 2 : modèle structurel mettant en relation les compétences sociales et la réussite en CM2



A la lecture de ce graphique, un certain nombre de constats peuvent être faits. Le premier porte sur les modèles de mesure (relations entre les variables latentes et leurs indicateurs). Les variables latentes explicatives de la réussite mises à jour sont au nombre de quatre et non de deux comme postulé dans le modèle théorique. Ainsi, le modèle proposé décompose les variables sociales intra et inter en deux composantes chacune. Pour les compétences interindividuelles (relations avec autrui), une première variable « compétence sociale inter

1 » semble être mesurée par un indicateur d'obéissance et un indicateur relatif à la violence verbale témoignée par l'élève à l'égard de ses camarades. Une seconde variable « compétence sociale inter 2 » est quant à elle mesurée par deux indicateurs, l'un se rapportant à la politesse et au respect vis-à-vis de l'enseignant, l'autre à la politesse dont fait preuve l'élève vis-à-vis des adultes en général. En ce qui concerne les compétences intra-individuelles, deux compétences semblent identifiées par le modèle : la première est mesurée par deux indicateurs différents : la facilité à faire les exercices demandés, les devoirs faits régulièrement. La seconde est appréhendée à travers deux autres indicateurs : la compréhension des consignes, et le positionnement de l'élève par rapport au groupe. Concernant la variable latente endogène (à expliquer), elle représente la réussite en CM2 et est appréhendée par deux indicateurs (score obtenu au test de mathématiques, score obtenu au test de français).

Il est à noter que toutes les relations entre indicateurs et variables latentes explicatives ou expliquées, sont significatives au seuil de 1%, sauf pour deux indicateurs (la relation entre le score en français et la réussite, et, la relation entre l'indicateur de politesse envers l'enseignant et la variable « compétence sociale inter 2 » qui ne sont pas significatives).

Le second constat porte sur le modèle structurel établi par l'analyse. Ainsi, les quatre variables latentes explicatives ont un effet sur la réussite, mais qui varie en sens inverse : les compétences sociales interindividuelles ont un effet positif sur la réussite, tandis que les compétences intra-individuelles exercent un effet négatif sur cette dernière. Toutefois, seule la relation entre la compétence sociale inter 2 et la réussite semble être significative. De plus, dans le modèle théorique, nous avons envisagé l'existence d'un lien entre les variables intra-individuelles et les variables interindividuelles, les premières étant supposées exercer un effet sur les secondes. Ce lien est mis à jour dans l'analyse à travers deux variables seulement : ainsi la compétence sociale intra 2 exerce un effet positif sur la compétence inter 2 (relative aux règles de politesse et de respect vis-à-vis des adultes). Ainsi, cette compétence sociale intra 2 exercerait un effet direct négatif sur la réussite (mais non significatif), mais un effet indirect positif sur la réussite, cet effet indirect transitant par la variable compétence inter 2.

Discussion

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle il existait un lien direct entre les compétences sociales développées par les élèves et la réussite scolaire. Nous n'avons pas établi son

existence. Ainsi, dans notre recherche et avec les données qui sont les nôtres, les compétences sociales qu'elles soient propres à l'élève, ou qu'elles s'exercent plutôt dans la relation à autrui, n'influent pas directement sur la réussite ou de façon très marginale. Seule la variable représentant une compétence sociale interindividuelle s'apparentant à la maîtrise des règles de politesse avec l'adulte semble avoir un effet positif sur la réussite. Cette même variable est influencée positivement par une variable représentant des compétences plutôt intra-individuelles (mesurée par la compréhension de consigne, et la situation par rapport au groupe). Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les compétences sociales intra-individuelles sont préalables aux compétences sociales inter n'est pas infirmée. Elle est confirmée timidement par les résultats présentés et mériterait un approfondissement par des travaux ultérieurs. Ce constat peut être à rapprocher du niveau de scolarité des élèves enquêtés et de l'effet différentiel des compétences sociales intra et inter au niveau du primaire, les compétences sociales se rapportant aux relations avec les adultes ayant l'impact le plus significatif sur la réussite.

De la même façon si les compétences sociales n'exercent pas d'effet direct sur la réussite, elles exercent certainement un effet indirect, en jouant sur d'autres variables médiatrices qui elles influencent directement la réussite. Cette hypothèse d'un effet indirect est aussi démontrée par les résultats mais demanderait de la même façon à être confirmée sur des échantillons plus grands.

Nous ne nous hasarderons pas ici sur la dénomination des variables latentes mises à jour. Cette dernière est délicate dans la mesure où les indicateurs fiables et valides des différentes compétences renvoient à des concepts parfois très variés pour une même compétence. L'essentiel n'est pas là, le but étant plus de savoir identifier quelles sont les compétences intra-individuelles et quelles sont celles se rapportant plutôt à une dimension inter-individuelle.

Ces premiers résultats ouvrent des pistes intéressantes de recherche ultérieure. Ils permettent de mettre en évidence la dichotomie dans les compétences sociales intra versus inter et de supposer une relation de dépendance entre ces deux groupes, la maîtrise des compétences intra jouant positivement sur les compétences inter. Ils ouvrent également la discussion sur le lien direct des compétences sociales et la réussite, ces compétences sociales apparaissant comme un élément peut-être nécessaire, mais non suffisant, pour expliquer les écarts de

réussite entre élèves. Se pose alors la question de la complémentarité ou de la substituabilité de ces compétences sociales à d'autres compétences plus disciplinaires ou portant plus sur des savoir-faire.

Pour conclure...

L'ambition de cette recherche était essentiellement exploratoire. Le terme de compétences sociales est polysémique et les débats sont nombreux, mais l'utilisation d'une approche empirique, visant à mettre à jour *a posteriori* les compétences sociales clés liées à la réussite scolaire est très prometteuse. Les différences conceptuelles et méthodologiques concernant ces compétences particulières rendent compte du caractère pluridisciplinaire de la recherche sur les compétences sociales, caractère qu'il est nécessaire de garder à l'esprit. Certes, les résultats ne sont pas très significatifs. Cependant, ils ouvrent des portes à des analyses originales, permettant de mieux comprendre comment la réussite scolaire se construit en isolant des leviers supplémentaires² sur lesquels agir pour faire évoluer les variables influençant la réussite scolaire. Certains chercheurs comme Heckman et Rubinstein (2001) ont quant à eux déterminé l'existence d'un impact réel des compétences non cognitives sur les résultats scolaires sans pour autant « *identifier une seule compétence non cognitive de manière spécifique* ». A l'heure actuelle, la littérature existante concernant les compétences sociales reste nimbée d'un flou tant au niveau de l'acquisition de ses dernières (se fait-elle exclusivement au sein de la famille ? au sein du groupe de pairs ?), qu'au niveau de leurs effets sur la réussite (scolaire, professionnelle) (Heckman et Rubinstein, 2001).

En se plaçant dans une logique pluridisciplinaire, il est possible de poser comme hypothèse l'existence de variables médiatrices qui seraient le lien entre compétences sociales et réussite scolaire. Ainsi, le bien-être ferait partie de ces variables médiatrices (Filisetti, 2009). En effet, un enfant qui *se comporte bien* avec ses pairs entretiendra de meilleures relations avec ceux-ci, il se trouvera dans une situation de « bien-être scolaire » (Filisetti, 2009, Wentzel, 1991). Or la littérature sur le bien-être à l'école a montré qu'il joue un rôle dans la réussite scolaire. De même, le jugement professoral semble lui aussi être une variable médiatrice : un enfant

² Heckman et Kautz (2012) ont en effet montré que les programmes d'investissement sur la petite enfance (comme le Perry Preschool Program) améliorent les résultats scolaires à travers leurs effets sur la personnalité (les compétences non cognitives).

qui se comporte bien avec son enseignant recevra davantage de « feedbacks » de celui-ci (Wentzel, 1991), d'encouragements (Filisetti, 2009) et son jugement scolaire sera d'autant favorisé.

L'approche pluridisciplinaire (et quelque part multi thématique) laisse à penser qu'à défaut d'influencer directement la réussite scolaire, les compétences sociales ont sans doute un effet indirect (par le biais de variables médiatrice comme le bien-être) sur les résultats scolaires des élèves.

Références bibliographiques :

- Baudelot C. & Leclercq F.** (2005), *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*, Paris : La Documentation Française, 367 p.
- Bautier E. & Rochex J.-Y.** (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la France », in Terrail J.-P. *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, pp.105-112.
- Borghans L., Meijers H. & Ter Weel B.** (2008), «The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores», *Economic Inquiry*, 46 (1), pp. 2-12.
- Bowles S., Gintis H. & Osborne M.** (2001), «Incentive-enhancing preferences: personality, behavior, and earnings», *American Economic Review*, 91 (2), pp. 155-158.
- Crahay M.** (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- Danner M., Le Bastard-Landrier S. & Morlaix S.** (2005), « *Evaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ?* », actes du 18ème colloque de l'Admee-Europe du 18 octobre, Reims.
- Dunifon R., Duncan G. J. & Brooks-Gunn J.** (2001), «As ye sweep, so shall ye reap», *American Economic Review*, 91 (2), pp. 150-154.
- Filisetti L.** (2009), *La politesse à l'école : Une compétence sociale pour réussir ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 176 p.
- Goodman A. & Gregg P.** (2010) *The importance of attitude and behaviour for poorer children's educational attainment*, York, UK: Joseph Rowntree Foundation, 72 p.
- Heckman J. J. & Kautz T.** (2012), «Hard Evidence on Soft Skills», *Labour Economics*, 19 (4), pp. 451- 464.
- Heckman J. J., Jora S. & Urzua S.** (2006), « The Effects of Cognitive and Non cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior », *Journal of Labor Economics*, 24 (3), pp. 411-482.
- Heckman J. J. & Rubinstein Y.** (2001), «The importance of Non Cognitive Skills: lessons from GED Testing Program», *American Economic Review*, 91 (2), pp. 145-149

- Lahire B.** (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Seuil, 297 p.
- Leconte-Beauport M.-F.** (1995), « Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations des formateurs dans la relation éducative », *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (1), pp. 3-36.
- Morlaix S.** (2009), *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : PUR, 120 p.
- Paul J.-J. & Suleman F.** (2005), « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif », *Education et sociétés*, 15, pp. 19-43.
- Rayou P.** (1999), *La grande Ecole : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF, 208 p.
- Haut conseil de l'éducation** (2006), (Recommandations du 23 Mars 2006) : http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.hce.education.fr%2Fgallery_files%2Fsite%2F19%2F26.pdf (page consultée le 4 novembre 2010)
- Rey B.** (1998), *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF, 224 p.
- Singly (de) F.** (2010), *Sociologie de la famille contemporaine*, 4e édition, Paris : A. Colin, 128 p.
- Stroobants M.** (1998), « Former et évaluer des compétences : des objectifs contradictoires ? » In Bourdoncle R. et Demailly L. (éd.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 215-224.
- Ter Weel B.** (2008), «The Noncognitive Determinants of Labor Market and Behavioral Outcomes: Introduction to the Symposium». *Journal of Human Resources*, 43 (4), pp.729-737.
- Terrail J-P.** (1997), *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, 350 p.
- Vasquez-Bronfman A. & Martinez I.** (1996), *La socialisation à l'école : approche ethnographique*. Paris : Presses universitaires de France, 224 p.
- Walker R.E. & Foley J.M.** (1973), «Social intelligence: Its history and measurement». *Psychological Reports*, 33, pp. 839-864.
- Wentzel K. R.** (1991), «Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement ». *Review of Educational Research*, 61 (1), pp. 1-24.